

PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG NÓI VÀ NGHE CHO HỌC SINH LỚP 3 DÂN TỘC KHMER TRONG DẠY HỌC MÔN TIẾNG VIỆT Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC XÃ HƯNG MỸ, TỈNH VĨNH LONG

NGUYỄN HỒNG TÂM ANH

HVCH Giáo dục Tiểu học, Đại học Trà Vinh

PHAN THỊ NỞ

Khoa Sư phạm, Trường Ngôn ngữ - Văn hóa - Nghệ thuật Khmer Nam Bộ và Nhân văn,
Đại học Trà Vinh

Nhận bài ngày 10/8/2026. Sửa chữa xong 17/9/2026. Duyệt đăng 20/9/2026.

Abstract

This study examines the current state of speaking and listening skills development among Khmer ethnic minority third graders in Vietnamese language instruction at three primary schools in Hưng Mỹ Commune, Vĩnh Long Province. Data were collected through document analysis and questionnaire surveys involving 48 teachers, 120 students, and 36 school administrators and professional staff during the 2025–2026 academic year. The findings indicate uneven development of students' speaking and listening skills, with listening comprehension stronger than oral expression, interaction, and communication in Vietnamese. Instruction predominantly follows a whole-class format, while opportunities for interaction, experiential learning, and peer feedback are provided infrequently. The main difficulties include a lack of confidence, the influence of students' first language, limited Vietnamese vocabulary, and insufficient time for practice. These findings provide a basis for proposing appropriate measures to support the development of students' speaking and listening skills.

Keywords: Grade 3, khmer ethnic minority students, primary education, speaking and listening skills, vietnamese language teaching.

1. Đặt vấn đề

Phát triển năng lực ngôn ngữ và giao tiếp là một định hướng quan trọng của Chương trình Giáo dục phổ thông (CTGDPT) 2018. Ở tiểu học, môn Tiếng Việt góp phần hình thành và phát triển các kỹ năng đọc, viết, nói và nghe. Đối với lớp 3, yêu cầu về nói và nghe tập trung vào nghe hiểu, trình bày ý kiến, đặt và trả lời câu hỏi, trao đổi và tương tác trong các tình huống giao tiếp phù hợp với lứa tuổi (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Đối với học sinh (HS) dân tộc Khmer, việc sử dụng tiếng Việt chịu ảnh hưởng của môi trường ngôn ngữ trong gia đình và cộng đồng. Các nghiên cứu tại Trà Vinh và Sóc Trăng cho thấy HS Khmer còn gặp những hạn chế nhất định về năng lực và phạm vi sử dụng tiếng Việt. Do đó, việc phát triển năng lực tiếng Việt cần gắn với đặc điểm ngôn ngữ và nhu cầu của người học (Hồ Xuân Mai, 2013, 2019, 2024). Tuy nhiên, các nghiên cứu hiện có chủ yếu tập trung vào năng lực ngôn ngữ nói chung hoặc từng phương diện ngôn ngữ riêng lẻ. Đồng thời, việc khảo sát kỹ năng nói và nghe của HS lớp 3 dân tộc Khmer gắn với thực tiễn tổ chức dạy học, những khó khăn của HS và nhận thức của giáo viên (GV), cán bộ quản lý (CBQL) tại một địa bàn cụ thể còn hạn chế. Vì vậy, nghiên cứu này được thực hiện nhằm khảo sát thực trạng phát triển kỹ năng nói và nghe của HS lớp 3 dân tộc Khmer trong dạy học môn Tiếng Việt tại các trường tiểu học trên địa bàn xã Hưng Mỹ, tỉnh Vĩnh Long. Qua đó xác định những hạn chế, khó khăn và cơ sở thực tiễn để đề xuất các biện pháp phù hợp.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích tài liệu và điều tra bằng bảng hỏi nhằm khảo sát

Email: ptno@tvu.edu.vn

thực trạng phát triển kỹ năng nói và nghe của HS lớp 3 dân tộc Khmer trong dạy học môn Tiếng Việt. Nội dung khảo sát được xây dựng trên cơ sở yêu cầu cần đạt của CTGDPT 2018 môn Tiếng Việt và các tài liệu, nghiên cứu liên quan. Mẫu khảo sát gồm 204 người, trong đó có 48 GV, 120 HS lớp 3 dân tộc Khmer và 36 CBQL, cán bộ chuyên môn tại ba trường tiểu học: Hòa Lợi, Hưng Mỹ A và Phước Hảo A, xã Hưng Mỹ, tỉnh Vĩnh Long, trong năm học 2025–2026. Mẫu được lựa chọn theo phương pháp thuận tiện. Công cụ khảo sát gồm ba phiếu dành cho GV, HS và CBQL, tập trung vào nhận thức về vai trò của kỹ năng nói và nghe; mức độ đạt được của HS; thực trạng tổ chức dạy học; khó khăn và mức độ sẵn sàng đối với các biện pháp. Kỹ năng nói và nghe được xem xét ở bốn phương diện: phát âm và ngữ điệu; từ ngữ, cấu trúc và diễn đạt; nghe hiểu và phản hồi; tương tác trong giao tiếp. Các yếu tố tâm lý – hành vi được xem xét như những yếu tố hỗ trợ. Phiếu GV và CBQL sử dụng thang Likert 5 mức; phiếu HS sử dụng thang 4 mức. Dữ liệu được xử lý bằng tần số, tỷ lệ phần trăm, điểm trung bình (ĐTB) và độ lệch chuẩn (ĐLC); kết quả được sắp xếp theo ĐTB giảm dần và đối chiếu giữa các nhóm khảo sát.

3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Kỹ năng nói và nghe của học sinh lớp 3 dân tộc Khmer

3.1.1. Nhận thức về tầm quan trọng của kỹ năng nói và nghe

Nhận thức của GV và CBQL về vai trò của kỹ năng nói và nghe được xem xét nhằm xác định mức độ quan tâm đối với việc phát triển năng lực giao tiếp bằng tiếng Việt cho HS lớp 3 dân tộc Khmer.

Bảng 1: Nhận thức của giáo viên về tầm quan trọng của kỹ năng nói và nghe (N = 48)

STT	Nội dung	ĐTB	ĐLC	XH
1	Giúp học sinh tự tin hơn khi giao tiếp bằng tiếng Việt	4,52	0,69	1
2	Giúp học sinh giao tiếp hiệu quả hơn	4,38	0,74	2
3	Giúp học sinh phát triển khả năng diễn đạt	4,29	0,77	3
4	Giúp học sinh tham gia hiệu quả vào các hoạt động học tập	4,17	0,82	4
5	Góp phần nâng cao kết quả học tập môn Tiếng Việt	4,08	0,86	5
6	Góp phần phát triển năng lực giao tiếp của học sinh	4,02	0,89	6

Quy ước: 5 = Rất quan trọng; 4 = Quan trọng; 3 = Bình thường; 2 = Ít quan trọng; 1 = Không quan trọng

Kết quả khảo sát tại bảng 1 cho thấy GV nhận thức rõ vai trò của kỹ năng nói và nghe, với ĐTB của các tiêu chí dao động từ 4,02 đến 4,52, đều thuộc mức đánh giá cao. Đáng chú ý, hai nội dung được đánh giá cao nhất là “Giúp học sinh tự tin hơn khi giao tiếp bằng tiếng Việt” (ĐTB = 4,52) và “Giúp học sinh giao tiếp hiệu quả hơn” (ĐTB = 4,38). Trong khi đó, đóng góp trực tiếp đối với “Kết quả học tập môn Tiếng Việt” có mức điểm thấp hơn (ĐTB = 4,08). Xu hướng này cho thấy GV không chỉ nhìn nhận nói và nghe như những kỹ năng phục vụ yêu cầu của môn học mà còn gắn chúng với khía cạnh giao tiếp và tâm lý của HS. Đối với HS dân tộc Khmer, đây là một phát hiện có ý nghĩa. Việc sử dụng tiếng Việt trong giao tiếp không chỉ liên quan đến khả năng tiếp nhận và diễn đạt ngôn ngữ mà còn chịu tác động của mức độ tự tin và sẵn sàng tham gia tương tác. Kết quả khảo sát CBQL cũng cho thấy xu hướng tương tự. ĐTB các tiêu chí dao động (từ 3,86 đến 4,44). Trong đó, nội dung phát triển khả năng giao tiếp bằng tiếng Việt đạt mức cao nhất (ĐTB = 4,44), tiếp đến là nâng cao sự tự tin khi giao tiếp bằng tiếng Việt (ĐTB = 4,28). Như vậy, giữa hai nhóm đối tượng có sự tương đồng tương đối rõ trong việc xác định giao tiếp bằng tiếng Việt và sự tự tin của HS là những giá trị cốt lõi của dạy học nói và nghe. Tuy nhiên, nhận thức tích cực của GV và CBQL chưa đồng nghĩa với việc kỹ năng nói và nghe của HS đã đạt mức tương ứng. Khoảng cách giữa nhận thức về tầm quan trọng và mức độ thực tế của kỹ năng cần được xem xét như một vấn đề trung tâm trong tổ chức dạy học.

3.1.2. Mức độ đạt được kỹ năng nói và nghe của học sinh

Các biểu hiện được nhóm thành hai khối: (1) tiêu chí kỹ năng nói và nghe theo yêu cầu cần đạt của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018; (2) yếu tố tâm lý – hành vi hỗ trợ (tự tin, chủ động), nhằm phân biệt năng lực ngôn ngữ với các yếu tố hỗ trợ từ phía người học.

Bảng 2: Tự đánh giá của học sinh về kỹ năng nói và nghe và yếu tố tâm lý – hành vi hỗ trợ (N = 120)

STT	Nhóm	Biểu hiện	ĐTB	ĐLC	XH
1	Nghe hiểu và phản hồi	Hiểu yêu cầu, hướng dẫn của cô	2,30	0,89	1
2	Nghe hiểu và phản hồi	Chú ý lắng nghe và hiểu cô, bạn nói	2,21	0,87	2
3	Từ ngữ, cấu trúc, diễn đạt	Kể lại được câu chuyện đã nghe	2,09	0,86	3
4	Phát âm và ngữ điệu	Nói rõ ràng để cô và bạn hiểu	2,07	0,84	4
5	Nghe hiểu và phản hồi	Phản hồi được nội dung đã nghe	2,03	0,85	5
6	Từ ngữ, cấu trúc, diễn đạt	Nói được câu đầy đủ, ít ngập ngừng	1,94	0,82	6
7	Tâm lý – hành vi	Chủ động tham gia hoạt động nói và nghe	1,92	0,84	7
8	Tương tác trong giao tiếp	Biết trao đổi, phản hồi và duy trì tương tác	1,87	0,83	8
9	Tâm lý – hành vi	Tự tin khi phát biểu trước lớp	1,80	0,82	9

Quy ước mức độ: 4 = Rất tốt; 3 = Tốt; 2 = Bình thường; 1 = Chưa tốt

Số liệu tại bảng 2 cho thấy mức độ tự đánh giá của HS còn hạn chế, với ĐTB dao động (từ 1,80 đến 2,30). Các biểu hiện về nghe hiểu được đánh giá thuận lợi hơn, trong khi diễn đạt, tương tác và sự tự tin có mức điểm thấp hơn. “Hiểu yêu cầu, hướng dẫn của cô” đạt cao nhất (ĐTB = 2,30), còn “Tự tin khi phát biểu trước lớp” thấp nhất (ĐTB = 1,80). Xu hướng này cho thấy khó khăn của HS nổi bật hơn ở việc chuyển từ tiếp nhận thông tin sang diễn đạt và tham gia giao tiếp. Xét theo mức độ biểu hiện, ĐTB giảm dần từ khả năng “Kể lại được câu chuyện đã nghe” (2,09), “Nói rõ ràng để cô và bạn hiểu” (2,07) đến “Nói được câu đầy đủ, ít ngập ngừng; Chủ động tham gia hoạt động nói và nghe; Biết trao đổi, phản hồi và duy trì tương tác” (lần lượt 1,94; 1,92 và 1,87). Điều này cho thấy càng yêu cầu HS chủ động tạo lập lời nói và duy trì tương tác, mức độ tự đánh giá càng thấp. Đặc biệt, sự tự tin có ĐTB thấp nhất (1,80), cho thấy yếu tố tâm lý là một phương diện cần được lưu ý bên cạnh năng lực ngôn ngữ. Đối chiếu với đánh giá của GV, thứ tự các biểu hiện có xu hướng tương đồng: hiểu yêu cầu, hướng dẫn của GV cao nhất (3,06), còn tự tin khi giao tiếp trước lớp thấp nhất (2,35). Các biểu hiện về diễn đạt, tương tác và chủ động tham gia cũng thấp hơn nhóm nghe hiểu. Do hai nguồn sử dụng thang đo khác nhau, ĐTB chỉ được đối chiếu về xu hướng và thứ tự tương đối. Nhìn chung, hai nguồn dữ liệu cùng ghi nhận sự phân hóa giữa khả năng tiếp nhận và sử dụng ngôn ngữ: nghe hiểu tương đối thuận lợi hơn, trong khi diễn đạt, tương tác và sự tự tin còn hạn chế. Đây là cơ sở để tăng cường các hoạt động thực hành nói, tương tác hai chiều, phản hồi và giao tiếp trong tình huống cụ thể.

3.1.3. Đối chiếu khó khăn theo giáo viên và học sinh

Nhằm xác định những khó khăn nổi bật trong kỹ năng nói và nghe từ hai góc nhìn, nghiên cứu tiến hành đối chiếu ý kiến của GV và HS

Bảng 3: Khó khăn trong phát triển kỹ năng nói và nghe của học sinh theo ý kiến giáo viên (chọn tối đa 3 ý) (N = 48)

STT	Khó khăn	Số lượng	Tỷ lệ	XH
1	Thiếu tự tin khi giao tiếp bằng tiếng Việt	40	83,3	1
2	Phát âm chưa rõ, chịu ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ	35	72,9	2
3	Vốn từ tiếng Việt còn hạn chế	31	64,6	3
4	Diễn đạt còn ngập ngừng, thiếu mạch lạc	27	56,3	4
5	Nghe chưa hiểu hoặc dễ hiểu sai nội dung	21	43,8	5
6	Môi trường sử dụng tiếng Khmer chiếm ưu thế	19	39,6	6
7	Phản hồi trong giao tiếp còn chậm	15	31,3	7

Kết quả tại bảng 3 phản ánh khó khăn của HS tập trung rõ ở sự tự tin và các phương diện ngôn ngữ. “Thiếu tự tin khi giao tiếp bằng tiếng Việt” được 83,3% GV lựa chọn, cao hơn đáng kể so với các khó khăn còn lại. “Phát âm chưa rõ, chịu ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ” (72,9%) và hạn chế vốn từ (64,6%) cũng được ghi nhận ở tỷ lệ cao. Trong khi đó, khó khăn về nghe hiểu (43,8%) và phản hồi trong giao tiếp (31,3%) thấp hơn. Phân bố này cho thấy, theo quan sát của GV, trở ngại nổi bật của HS nằm ở việc sử dụng tiếng Việt để diễn đạt và tham gia giao tiếp, đặc biệt là sự tự tin, phát âm và vốn từ.

Bảng 4: Những khó khăn học sinh tự nhận thấy trong quá trình nói và nghe tiếng Việt (chọn tối đa 3 ý) (N = 120)

STT	Khó khăn	Số lượng	Tỷ lệ (%)	XH
1	Ngại nói, sợ nói sai	83	69,2	1

2	Ngại phát biểu trước lớp	77	64,2	2
3	Thiếu vốn từ tiếng Việt	69	57,5	3
4	Phát âm chưa chuẩn	64	53,3	4
5	Nói chưa mạch lạc, còn ngập ngừng	57	47,5	5
6	Nghe chưa hiểu rõ	50	41,7	6
7	Khó phản hồi khi giao tiếp	44	36,7	7
8	Ít có cơ hội sử dụng tiếng Việt ngoài lớp học	39	32,5	8

Phân bố tỷ lệ tại bảng 4 cho thấy HS tự nhận diện rõ nhất các trở ngại liên quan đến tâm lý giao tiếp. “*Ngại nói, sợ nói sai*” (69,2%) và “*Ngại phát biểu trước lớp*” (64,2%) có tỷ lệ lựa chọn cao nhất, tiếp đến là “*Thiếu vốn từ tiếng Việt*” (57,5%) và “*Phát âm chưa chuẩn*” (53,3%). Ngược lại, “*Nghe chưa hiểu rõ*” (41,7%) và “*Khó phản hồi khi giao tiếp*” (36,7%) được lựa chọn với tỷ lệ thấp hơn. Mô hình này cho thấy trở ngại được HS cảm nhận rõ hơn ở quá trình chủ động tạo lập lời nói và thể hiện trước người khác so với khâu tiếp nhận nội dung nghe. Bên cạnh đó, 32,5% HS lựa chọn “*Ít có cơ hội sử dụng tiếng Việt ngoài lớp học*”, cho thấy điều kiện thực hành tiếng Việt ngoài môi trường lớp học còn hạn chế.

Đối chiếu hai nguồn dữ liệu cho thấy sự tương đồng về các nhóm khó khăn chủ yếu, tập trung ở sự tự tin, vốn từ, phát âm và diễn đạt. Tỷ lệ lựa chọn khó khăn về nghe hiểu khá gần nhau giữa GV và HS (43,8% và 41,7%). Trong khi đó, phát âm có mức chênh lệch rõ hơn (72,9% ở GV so với 53,3% ở HS). GV nhấn mạnh hạn chế về phát âm và ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ, còn HS thể hiện rõ hơn trở ngại tâm lý khi giao tiếp, như ngại nói, sợ nói sai (69,2%) và ngại phát biểu trước lớp (64,2%). Sự khác biệt này cho thấy GV và HS có cách nhìn khác nhau về biểu hiện khó khăn: GV dựa trên quan sát trong học tập, còn HS phản ánh trải nghiệm trực tiếp khi giao tiếp.

Như vậy, các nguồn dữ liệu cùng chỉ ra rằng khó khăn của HS tập trung rõ hơn ở việc tạo lập lời nói, tương tác và sử dụng tiếng Việt một cách tự tin, trong khi nghe hiểu ít được lựa chọn hơn. Đồng thời, hạn chế về cơ hội sử dụng tiếng Việt ngoài lớp học là một yếu tố bối cảnh cần được lưu ý khi xem xét thực trạng. Những phát hiện này cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc tăng cường luyện nói, phát triển vốn từ, hỗ trợ phát âm và mở rộng cơ hội giao tiếp bằng tiếng Việt cho HS.

3.2. Tổ chức dạy học phát triển kỹ năng nói và nghe

Số liệu khảo sát cho thấy việc tổ chức dạy học nói và nghe đã được GV quan tâm, nhưng cơ hội thực hành của HS chưa đồng đều và chưa phát huy đầy đủ tính chủ động. Hoạt động cả lớp và tương tác GV–HS được sử dụng nhiều nhất (ĐTB = 3,85), tiếp đến là hoạt động nhóm (3,52); trong khi hoạt động cặp đôi (2,63) và trải nghiệm/giao tiếp thực tế (2,21) ít được triển khai. Điều này cho thấy tổ chức dạy học vẫn thiên về tương tác GV–HS hơn là tương tác HS–HS và giao tiếp trong tình huống thực tế.

Về phương pháp, GV chủ yếu sử dụng các cách thức quen thuộc như đàm thoại gợi mở (ĐTB = 3,40), luyện nói và nghe lặp lại (3,25) và thảo luận nhóm (3,13). Các kỹ thuật tăng cường tính chủ động như Think–Pair–Share (2,69), Think Aloud (2,10) và quay video – Phóng viên nhí (1,94) được sử dụng ít hơn. Như vậy, hoạt động luyện tập đã có nhưng chưa đa dạng về phương thức và chưa tạo nhiều cơ hội để HS tự tạo lập lời nói, phản hồi và duy trì tương tác.

Ở khâu phản hồi và đánh giá, HS được tạo cơ hội trình bày ý kiến khá thường xuyên (ĐTB = 3,31), nhưng nhận xét, phản hồi cho nhau (2,52) và GV sử dụng tiêu chí đánh giá rõ ràng (2,44) còn hạn chế. Điều này cho thấy dạy học mới chú trọng tạo cơ hội cho HS nói, trong khi việc phản hồi và đánh giá để điều chỉnh quá trình nói và nghe chưa được quan tâm tương xứng.

Tóm lại, thực trạng tổ chức dạy học còn chịu tác động của thiếu thời gian (70,8%), sĩ số lớp đông (60,4%) và thiếu học liệu phù hợp với HS Khmer (56,3%). Vì vậy, cần tăng cường các hình thức tương tác HS–HS, thực hành giao tiếp thực tế, phản hồi đồng đẳng và đánh giá theo tiêu chí rõ ràng, nhằm nâng cao tính chủ động và hiệu quả rèn luyện kỹ năng nói và nghe cho HS.

3.3. Mức độ sẵn sàng đối với các biện pháp

Trên cơ sở những hạn chế đã xác định, nghiên cứu khảo sát mức độ sẵn sàng của GV đối với các biện pháp dự kiến triển khai. Kết quả được trình bày tại bảng 5.

Bảng 5: Mức độ sẵn sàng của giáo viên đối với các biện pháp đề xuất (N = 48)

STT	Biện pháp	ĐTB	ĐLC	XH
1	Sử dụng kỹ thuật Think–Pair–Share nhằm tăng cường tương tác và lượt nói của học sinh	4,10	0,55	1
2	Sử dụng ứng dụng LetsView kết hợp hoạt động “Phóng viên nhí” nhằm tăng cơ hội thực hành và phản hồi sản phẩm nói	3,69	0,65	2
3	Tăng cường tương tác hai chiều thông qua kỹ thuật Think Aloud trong hoạt động nói và nghe	3,46	0,70	3
4	Đa dạng hóa phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực	3,29	0,75	4

Quy ước: 5 = Rất sẵn sàng; 4 = Sẵn sàng; 3 = Phân vân; 2 = Ít sẵn sàng; 1 = Không sẵn sàng

Qua khảo sát ở bảng 5 cho thấy GV có mức độ sẵn sàng khá cao đối với các biện pháp đề xuất, với ĐTB dao động từ 3,29 đến 4,10. Think–Pair–Share được lựa chọn ở mức cao nhất (ĐTB = 4,10), tiếp theo là LetsView kết hợp “Phóng viên nhí” (3,69) và Think Aloud (3,46); thấp nhất là đa dạng hóa phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực (3,29). Điều này phản ánh xu hướng GV ưu tiên những biện pháp có khả năng tăng tương tác, lượt nói và cơ hội thực hành trực tiếp của HS. Đối chiếu với mức độ triển khai hiện nay, có thể nhận thấy sự khác biệt rõ giữa mức sử dụng và mức sẵn sàng của GV. Với Think–Pair–Share, ĐTB sử dụng chỉ đạt 2,69, trong khi mức sẵn sàng đạt (4,10). Tương tự, Think Aloud có ĐTB sử dụng (2,10), nhưng mức sẵn sàng đạt (3,46). Chênh lệch lần lượt là (1,41) và (1,36) điểm, cho thấy việc áp dụng các kỹ thuật này trong thực tế còn chưa tương xứng với sự sẵn sàng của GV. Điều đó gợi ý rằng rào cản triển khai có thể nằm ở điều kiện tổ chức, thời gian và nguồn lực hỗ trợ hơn là ở thái độ tiếp nhận của GV. Đây là căn cứ thực tiễn quan trọng để lựa chọn các biện pháp phù hợp cho giai đoạn thực nghiệm.

4. Kết luận và khuyến nghị

Kết quả khảo sát tại ba trường tiểu học xã Hưng Mỹ cho thấy kỹ năng nói và nghe của HS lớp 3 dân tộc Khmer chưa đồng đều. Khả năng nghe hiểu và tiếp nhận thông tin có xu hướng thuận lợi hơn so với diễn đạt, tương tác và sự tự tin khi giao tiếp. GV và HS có nhận định tương đối thống nhất về những khó khăn nổi bật, gồm thiếu tự tin, ngại nói, ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ đến phát âm, hạn chế vốn từ và diễn đạt chưa mạch lạc. Về tổ chức dạy học, hình thức cả lớp, đàm thoại gợi mở và luyện tập lặp lại vẫn được sử dụng phổ biến. Hoạt động cặp đôi, trải nghiệm/giao tiếp thực tế, phản hồi đồng đẳng và đánh giá bằng tiêu chí được sử dụng ở mức thấp hơn. GV chủ yếu gặp khó khăn về thời lượng luyện nói và nghe, sĩ số lớp, học liệu phù hợp và tổ chức các hoạt động, kỹ thuật mới. Trong khi đó, mức độ sẵn sàng đối với các biện pháp đổi mới tương đối tích cực, đặc biệt là Think–Pair–Share. Từ những kết quả trên, nghiên cứu đề xuất một số khuyến nghị. Thứ nhất, GV cần tăng cường các hình thức tổ chức theo cặp và nhóm nhỏ, trong đó Think–Pair–Share có thể được ưu tiên do phù hợp với mục tiêu tăng lượt nói và giảm tâm lý e ngại khi phát biểu trước lớp. Thứ hai, có thể kết hợp công nghệ đơn giản như LetsView với hoạt động “Phóng viên nhí” để tạo sản phẩm nói, tăng cơ hội quan sát và phản hồi. Thứ ba, Think Aloud có thể được sử dụng ở những nhiệm vụ phù hợp nhằm hỗ trợ HS diễn đạt quá trình suy nghĩ và tăng tương tác hai chiều (Bai, 2018; Trịnh et al., 2025). Thứ tư, GV cần kết hợp các tiêu chí đánh giá ngắn gọn, dễ hiểu để HS có thể nhận xét và phản hồi cho nhau. Đối với nhà trường, cần quan tâm bố trí thời lượng, xây dựng học liệu phù hợp với đặc điểm HS Khmer, hỗ trợ thiết bị và tổ chức sinh hoạt chuyên môn về dạy học nói và nghe. Tuy nhiên, các biện pháp trên mới dừng ở mức đề xuất dựa trên kết quả khảo sát và mức độ sẵn sàng của GV; do đó, cần được thiết kế, thử nghiệm và đánh giá bằng các nghiên cứu thực nghiệm trước khi triển khai trên diện rộng.

Tài liệu tham khảo

- Bai, B. (2018). Understanding primary school students’ use of self-regulated writing strategies through think-aloud protocols. *System*, 78, 15–26.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*.
- Hồ Xuân Mai (2013). Năng lực song ngữ của học sinh Khmer (khảo sát ở tỉnh Sóc Trăng và Trà Vinh). *Tạp chí Khoa học Xã hội*, 2(174), 59–67.
- Hồ Xuân Mai (2019). So sánh năng lực tiếng Việt của học sinh Khmer lớp 3, 4 và 5 giữa Đồng và Tây Nam Bộ (trường hợp Bình Phước và Trà Vinh, Sóc Trăng). *Tạp chí Khoa học Xã hội*, 7(251), 39–48.
- Hồ Xuân Mai (2024). Năng lực đọc tiếng Việt của học sinh người Khmer (nghiên cứu trường hợp học sinh tiểu học ở Sóc Trăng). *Tạp chí Khoa học Xã hội Thành phố Hồ Chí Minh*, 8(314), 53–60.
- Trịnh Thị Hương, Bùi Yến Nhi, Lữ Hùng Minh, & Nguyễn Thị Linh (2025). Teaching paragraph writing skills for 3rd-grade students by the modeling writing of “Think aloud” technique. *Dong Thap University Journal of Science*, 14(1), 3–11.